第三章、故事脈絡網

敘說這個以兒童文學為視框，資優兒童的詮釋為主體的故事前，我必須清楚的交代採用什麼方式來敘說這個故事（研究取向），在敘說故事前我的準備和努力（初步的理解，試探的研究），如何邀請和我一同說故事的兒童與老師（研究參與者），我在這整個說故事的歷程中所扮演的角色為何（研究者的角色），以及呈現故事建構的歷程（資料蒐集的方法、程序），並且說明我如何組織架構這個精彩可期的故事（資料的分析與詮釋），最後言明這個故事如何信服於人（研究效度的建立）。

第一節、研究取向

> 娟（小娟老師）：質性研究很好玩，對！我到現在還是覺得很有趣。對！我當時就是找到一句話，好像是...就算是只有某些人、甚至一個人做過的事，也值得我們記錄下來，因爲它顯現出一個人所以爲人的獨特性。
>
> 【即時〈娟〉-901005】

小娟老師和我分享進行質性研究的心境，多少喚起了我「發現」的初始心，屬於心靈交流的那種。我找到 Sloman 的這段話：「即使某些事情只有少數人、甚至是只有一個人做過，它仍然顯示了身為人類的各種可能性。而這些可能

性也都比起任何一種既定的現實，更需要作更完善的解釋。」（引自 Smith,1996）質性研究企圖探究的便是個人主體心智對現象理解的意義化過程，著重差異性及其文化時空脈絡的意涵，研究者是以「理解」的態度參與研究主體的世界，藉由彼此溝通、互動，建構出流動情境中的實相。對於質性研究所要探討的「實相」（reality），蔡敏玲（民83）有更進一步的闡述：「現實（指社會性現實）並不獨立存在於我們認知之外；相反地，當人的心靈開始涉入感知與建構的過程時，現實即逐漸成形。」這個研究所要探討的是透過資優兒童對文學作品的詮釋，經由「語言」的仲介，結合相關背景資料的收集，理解閱讀情境中兒童如何建構出內心的想法和意念，捕捉那「逐漸形成的現實」。

若從詮釋學的角度來看，資優兒童對文本的敘說會是個「意向所指」的世界，其中富含的隱喻和象徵，其實代表著社會情境中的兒童，如何看待與詮釋自己的經驗。為了揭開謎底與謎面的那條線，我應該著力的，便是對「部分的掌握」，從部分理解整體，從整體反思所深掘的部分，讓研究主體的「個殊性」呈現出來。這當中意義網絡的交織，建構的敘說過程，可在質性研究的方法與理論中汲取養分。因此，質性研究的取向成為我敘說故事的方式。

再思研究取向的過程時，我體會到質性研究提供了一種人本傾向的研究方法，鼓勵我進入資優兒童的生活場域，體察現象背後的意涵。但是，我---一個質性研究者---能給予資優兒童的回饋與同步成長在哪裡？「每當我們提

出一種問話，就可能產生一種生活。」（易之新譯，民 89，pp.176）背負著這樣的使命感，我不再只希望從資優兒童的言談中抽取概念，拼湊出一本即將收編入學術殿堂的論文著作，我冀求參與兒童們的閱讀塑義歷程，從談論死亡中，反思生命無限的可能。研究其實是對人與生活的關切。

第二節、初步的理解，試探的研究

行動，有助於焦慮從過度放大的自我，轉化爲實踐中的思維景深。

正式研究前，我在文獻閱讀與討論中進行自我對話，書寫在研究日誌上的思緒，是澄清的字句，卻也是疑慮的循環。「找幾個資優兒童談談看吧！」我這麼鼓勵自己，也獲得指導教授和口委呂老師的支持。這樣的行動，是希望透過試探性的觀點澄清我內心不時翻攪的疑點，同時實地去感受與資優兒童的互動，從回饋中學習如何建構一個開放的溝通情境。帶著不確定感和冀求聽見資優兒童「內在聲音」的心，跨出了我試探性研究的步伐。

一、尋找資優班老師的合作

踏出第一步之際，面臨的困難隨之而來。「老師，我想邀請六位小朋友閱讀圖畫故事書、少年小說，之後再進行訪談，以瞭解他們對生命和死亡的思考。」【電話-900903】簡單介紹自己

的研究方式後，我希望能請資優班老師推薦六名兒童作為我試探性研究的參與者。但是，並沒有預期中的順利：「和孩子談這個主題會不會太沈重，我們幾個老師在一起，想了又想，一方面是認爲討論這個主題、閱讀了這些書，會不會對孩子造成一些心理影響，一方面是想到家長那邊我們要如何做個完整的解釋和交代。偉仁，我們想，如果今天我們替你解決掉這些問題，之後你正式進行研究的時候會不會也要面對這些問題呢？所以不能答應你了，很抱歉！」【電話-900904】電話那頭，老師儘量以和緩且略帶歉然的語氣向我解釋，電話的這頭，我早已陷入茫然不知所措，之前「泅游在問題之海」的那種不確定感再度油然而生。

挫敗是省思的開始。重新出發，透過學妹的推薦，找到一位國小六年級資優班的林老師願意協助我，展開首次與資優兒童「談生論死」的經驗之旅。90 年 9 月 11 日，我前往該國小和林老師討論我的構想。閱讀我所準備的研究簡介、兒童文學作品內容分析、訪談大綱，林老師除了知悉我的試探性研究的方式外，也從他的經驗和體會，提供有關論文內容、生死議題的種種思索。

二、訪談的時間和參與試探性研究的資優兒童

高年級資優兒童對不同文類的接受度，也是我關注的焦點。於是，試探性研究時，我準備了六本兒童讀物（三本圖畫故事書、三本少年小說），請林老師推薦喜好閱讀、互動性高的六名六年級的資優兒童，利用約一週的時間，

每人閱讀一本書。閱讀過後約定時間，由我參考事先擬好的訪談大綱進行 30~40 分鐘的個別訪談。

整體而言，有四本書是個別訪談；另外的兩本書則採用小組討論的方式（3~4 人），原因是這兩次的進行都在資優資源班小組課的時間，徵得林老師的同意，一同上課的兒童都加入了討論。個別與團體互動的比較，是這樣安排的意外收穫！整個訪談過程在徵得兒童同意後，皆進行錄音。每次訪談或討論過後，我反覆聆聽錄音帶，並書寫觀察省思札記。最後將訪談心得與發現整理成表 3-2-1：

表 3-2-1　試探性研究訪談心得摘要表

日期	訪談時間	資優兒童*	討論讀物	訪談心得與發現
900920（四）	12：50~13：30	B1	夏之庭（少年小說）	B1 有些緊張，我也不太能掌握訪談的節奏，一問一答的尷尬不時出現。他對死亡的思索並不多，對事不關己的死亡事件沒有深刻感覺。從他的回答當中發現，男孩常以道德價值觀來評判書中角色的言行。宗教（參加社區團契）影響了他對死後世界的看法
900920（四）	13：40~14：20	B2、G(1)、B (1)、B (2)	爺爺有沒有穿西裝（圖畫故事書）	四個孩子的組合相當活潑，G（1）的思路清晰，針對問題分析種種可能性，以戲謔的口吻描述參加喪禮的經驗。B2有領導的氣質，邀請同學提出意見。彼此間能對他人的回答、提問交相補充或質問。對本書特殊的圖畫風格很感興趣，頗能細膩的觀察並提出自我觀點的詮釋。對於部分的問題，他們覺得「怎麼越討論越玄呢？」
900920（四）	14：30~15：10	B3、G3、B (3)	一片葉子落下來（圖畫故事書）	三個孩子的個性都非常溫順，討論能在交互答辯中，創塑出對文本的批判，雖然大部分是接受文本所提供的觀點、概念，但是仍能從自己的思考和經驗提出佐證。其中 B（3）極具巧思，有幾個談話的段落能發出「**異聲**」，激盪出成員間你來我往的對話

表 3-1　試探性研究訪談心得摘要表（續）

日期	訪談時間	資優兒童*	討論讀物	訪談心得與發現
900921（五）	12：45~ 13：30	G1	永遠的狄家（少年小說）	G1 的個性親和，化解了初次見面的緊張與尷尬。在漸漸融入訪談情境時，她不但針對閱讀的文本提出自己的想法，更能揉合相關經驗（書籍、和媽媽的對話）進行文本的詮釋，也曾思考過生死、存在的問題，回答的互動呈現出她對思考、情緒有著高度的自覺
900921（五）	13：40~ 14：00	G2	獾的禮物（圖畫故事書）	G2 個性溫婉，回答的時候聲音相當細小，在我的訪談能力和引導技巧下，有些問題無法作延伸的思考。認為長隧道是代表「歲月」，對死亡的感覺是心裡毛毛的，路上辦喪事、較暴力血腥的漫畫與電視會引起她的恐懼。念了這本書，讓 G2 想到最近死去的外婆
900923（一）	12：50~ 13：20	G3	收藏天空的記憶（少年小說）	G3 相當沈浸於書中優美的圖畫，以及「收藏天空記憶」這個細緻的情緒意象，也能同理書中女孩的心情，但是比較不能跳脫文本，以生活經驗和文本對話。三年級養蠶的死亡經驗，讓她印象深刻。團體討論中（900920）G3 比較自在，暢所欲言

＊ 註：

1. B1 表示第一位受訪男孩；G1 表示第一位受訪女孩
2. B（1）表示原未受邀，但當時加入訪談的第一位男孩；G（1）表示原未受邀，但當時加入訪談的第一位女孩

三、試探性研究心得與發現

行動過後的書寫與自我對話，是沈澱的開始。那做的、說的、想的、寫的，成為我正式研究啟程前的一股力量，也讓研究思緒獲得一次整理。從一開始尋找資優班教師的合作，到實地進入現場訪談學生，對研究的不安不再只棲身於文字。涉入這個場域，是正視研究的另一個開始，而後轉化為一連串的自我答辯，等待更多的行動去洞察。

（一）行動前給自己和研究參與者的心理建設

多元的聲音迴盪成我對情境的感知。**我的生活經驗告訴我**：「死亡議題」的確是浩瀚無垠的，這樣一個千古大哉問，在時代歲月的掏洗下，反覆以不同的面貌在人們的生命經驗裡現身，而我的研究企圖在這個廣陌的領域增添些什麼呢？**先前資優班老師的拒絕提醒我**：和兒童談論「死亡議題」之際，我面對的不單單是兒童本身，還有周遭他人對這個研究的觀感，甚或是整體文化意識對其生死觀的形塑。**資優兒童的對話啟發我**：「死亡議題」不是「能不能」談的問題，而是「如何談」的抉擇，文學作品營造的心理空間縱使舒緩了兒童面對死亡意象可能引發的焦慮，催化兒童悠遊於字裡行間產生洞察與淨化，但離開文字的庇護，讓實際生活經驗和閱讀文本相遇時，我深刻體察到兒童***敘說曲式裡襯著的焦慮基調***。

研究，不會是準備好了再出發上路的勇往直前，而可能是走走停停、峰迴路轉的問題解決。於是，體察研究情境的脈動，協商可能的探究方式，是正式研究中我努力的「方向」，而不是汲汲營營地尋求單向線性的策略。資優兒童的心理建設方面，關係的建立仍是我的基本課題。

（二）資優兒童交互答辯中見證語言流動性

在流動的語言中捕捉多元實相。閱讀並不是靜態且化約的傳送接收過程，讀者除了在個別閱讀中讓文本與自己的經驗、理解的世界進行內在對話，獲得閱讀的樂趣外，

透過團體型態的小組討論，成員彼此間的相互答辯，彷彿也「鷹架」了一個更寬廣的對話空間。例如《爺爺有沒有穿西裝》(900920)的討論中，我和兒童在「小孩是否應該參加喪禮」這個問題產生對話，你來我往的交流開始震動空氣：「應該讓他參加吧！不然他會有很多疑問，而且他遲早要知道這件事。」G(1)義正言辭的說，另一個聲音旋即冒出 B(1)說：「可是他會害怕呀！」兒童逕自開起了小組會議。體認到死亡可能讓人產生的恐懼感後，兒童走出理性的考量，接著 B(1)便說：「我不會讓他參加，就告訴他爺爺去見佛祖了。」B(2)覺得：「那我會說，爺爺到另一個地方睡覺，睡一個很長的覺。」什麼是資優兒童真正的「聲音」，理性的面對？善意的迴避？還是理性與感性間的拉鋸戰？團體討論也許讓兒童說出了些心裡的悄悄話。

此外，兒童在團體討論時不但可釐清自己的概念，檢視自身言談的敘說邏輯，更能因為其他討論成員對文本多元性的解讀，返回自身檢視自我的概念架構，精緻化自己的詮釋。在一段討論葉子是否有生命、知覺的對話中，我發現了這樣的語言流動性：

我>G3（表示我對 G3 說話）：他們剛才討論說，葉子有沒有知覺，那你覺得呢？
G3：應該是有知覺，因爲他們像人類一樣，只是沒有說跟我們動物一樣，他們說的我們也不懂。
我＞B（3）：那你呢？你贊不贊成葉子有知覺？
B（3）：**有生命無知覺。**
我＞B（3）：有生命無知覺，爲什麼呢？
B（3）：**把他槍斃他也不會怎麼樣。**

我＞G3：那你贊不贊成他的說法？
G3：我覺得他們還是有知覺，只是他們沒有像我們人一樣，…
＆ B3（表示 B3 和 G3 同時說話）：只是我們不瞭解他們。
G3：對，只是我們不瞭解他。
我＞B（3）：那你贊不贊成他們的說法？還是你還是堅持說葉子是有生命沒有知覺？那 B3 呢？
B3：我覺得葉子也是有生命的，然後我覺得有生命就會有知覺，只是我們不知道他們的語言。
我＞B（3）：那你有沒有被他們說服。
B（3）：**會合一下好了，他們有感情，但是不會做出像人一樣的動作。**

【《一片葉子落下來》-900920】

我將B（3）的言談刻意加粗，用意在凸顯他帶著個人詮釋的觀點進入討論，卻在其他討論成員的交相答辯中，豐富了自我的思考概念，最後解釋的焦點交融著個人與團體的論述性協商。我以為這樣的敘說性建構，不在尋求單一真相的確認，傾聽敘說的重點在於兒童表出的思維歷程，團體討論正提供了這樣開放性對話的氛圍，「鷹架」了一個更寬廣的對話空間。基於上述的發現，我將團體討論作為正式研究中，兒童詮釋文本的前奏曲，引發多元的聲音，再輔以後續訪談，深入焦點核心的小眾獨奏！

（三）「死亡」主題描寫的手法影響兒童對讀物的接納度

到底什麼樣的讀物才能引發高年級資優兒童較深刻的詮釋？為了將討論聚焦，當初所選的六本兒童讀物雖然皆以「死亡」為描寫的主題，但是因為文類特性與描寫的手法各異其趣，實際閱讀訪談的過程中，資優兒童的接納度

也不盡相同。看來我應該從「描寫手法」分析兒童讀物，找出高年級資優兒童能與之共鳴的讀本。

表 3-2-2 呈現六本書對「死亡」主題的描寫方式，及兒童對該書的反應。六本讀物若從**描寫手法**而言，可區分為「幻想擬人/哲思」與「寫實白描」，而不論是圖畫故事書或少年小說，圖象語言呈現出畫龍點睛的效果，格外吸引兒童閱讀時的注意，也是值得探討的面象。必須釐清的是，每個兒童的特質不同，相關的背景更是有深入瞭解的必要，缺乏這些脈絡性的整合，我實在不應該「抽離」的認定資優兒童只是以這些敘說來呈現他們和文本的互動。在這裡呈現出的兒童閱讀反應，也不能代表所有的資優兒童，只能說是整體世界的一個微觀發現。

表 3-2-2　兒童文學描寫手法及資優兒童反應

書名	描寫手法	資優兒童的反應
夏之庭 （少年小說）	三個男孩的親身經歷，對於喪禮、悲慟、屍體、瀕死有如實的描寫 寫實白描	・我覺得偷窺別人不好，會侵犯別人的隱私 ・我們後面有一個後山，都暗暗的，以前都很害怕，看完這本書之後就比較不怕 ・我沒參加過喪禮，也不太相信人會死，看完這本書我好像比較能相信
爺爺有沒有穿西裝 （圖畫故事書）	小男孩面對爺爺死亡的種種疑慮，採用對話的方式，在問答往返間呈現兒童與成人觀點異同與交流 寫實白描	・後來我有點看不下去，好像很幼稚 ・圖畫很奇怪，為什麼把布魯諾畫那麼小，而且只有他和小狗有紅色 ・書裡討論的問題好玄喔！
一片葉子落下來 （圖畫故事書）	採擬人化的手法敘述一片葉子從欣欣向榮的生命，過渡到對死亡的覺知，最後坦然面對自身的死亡 幻想擬人	・很有趣，因為他把葉子擬人化 ・我覺得他這裡這樣解釋蠻好的，因為他知道自己一定會死，而且死亡不會有什麼，那他也就不會擔心了

表 3-2-2　兒童文學描寫手法及資優兒童反應（續）

書名	描寫手法	資優兒童的反應
永遠的狄家（少年小說）	以長生不老泉為故事的開端，引發出主角對生死一連串的體驗和思辯	•裡面一些人對生命的看法不會讓人覺得很沈重 •把生命用故事的方法，不像普通的哲學書，就是用一種讓人覺得有趣的故事，比較不會讓人覺得孤單的感覺
	幻想哲思	
獾的禮物（圖畫故事書）	細膩刻畫獾瀕死的心境，更多的篇幅是用以呈現生者對死者追思懷想到最後面對的過程	•我喜歡圖畫，因為按這故事情節來，讓故事和圖畫互相配合 •很感人但是又不會有太難過的感覺 •看到動物都很難過，我會希望結局是獾最後回來
	幻想擬人	
收藏天空的記憶（少年小說）	以十歲小女孩的口吻，敘說陪伴罹患癌症的母親從發病到過世，以及與哀痛心情共舞的療傷經歷	•蠻喜歡的，因為書裡面的圖畫得很美，讓我可以感受到他們當時的心情 •裡面母親快要死了，但是還可以陪伴母親度過那段時間，我覺得蠻好的 •故事結尾很特殊，代表她走過陰影
	寫實白描	

如果細究兒童的反應似乎也發現了「適度的心理距離」---採用擬人化、幻想哲思手法的作品---營造緩衝的空間，減低死亡議題直接逼視兒童所引發的焦慮及不安，間接促成我們能否侃侃而談的關鍵點。就像《一片葉子落下來》是一本以葉子弗雷迪為主角訴說生命朝起朝落的故事，丹尼爾則是「葉中長者」，常以智慧之言曉喻弗雷迪：

我：~~~（表示省略一段話）這些葉子就你一言我一語的在那邊討論，他們都感到很害怕，然後接下來丹尼爾就說：「時候到了，有一些葉子搬家了，有一些人就把這個叫作死亡（表示加重語氣）。」你們對這段話有沒有什麼樣的想法？

G3：我感覺就是有一些葉子該搬家了。

我＞G3：那你贊成丹尼爾向大家這樣解釋嗎？

G3：贊成，因爲我覺得他這樣說比較不會讓人家擔心，如果他直接說「死」的話可能會讓人家更加擔心。

【《一片葉子落下來》-900920】

G1 對《永遠的狄家》描寫手法也有精彩的剖析：

> 就是解釋生命，把生命用故事的方法，不像普通的哲學書，就一種讓人覺得有趣的故事，...比較不會讓人覺得孤單的感覺，然後他希望大家心裡一直想說我以後要長生不老，然後荒廢了現在應該作的事情，應該趁著現在活著的時候將自己應該作的事情做好，這樣子等到死的時候才不會覺得自己很可惜。
>
> 【《永遠的狄家》-900921】

G3 選擇性地認同以「有一些葉子搬家了」的隱喻訴說「死亡」，《永遠的狄家》用生命訴說死亡的方式，讓 G1 覺得這是「比較不會讓人覺得孤單」。我想起討論過程中兒童以「圓寂」、「走了」、「睡一個長覺」、「葉子必經的過程」來取代死亡直接脫口而出，反應了一種訴說機制，但也透露出什麼樣的文本，比較適合在討論過程中先行呈現。

（四）閱讀理解程度與共鳴度息息相關

除了描寫手法外，我將資優兒童的閱讀反應，對照事前分析出的生物性、心理上、形而上的死亡成分（見附錄一），檢視不同的文類引發兒童的共鳴度。**圖畫故事書**部分，《一片葉子落下來》原本設定的適讀年齡較高，加上最後的結局意象是生死循環的豁然大度，因此兒童一開始就表露對此書的認同，當進入文本內容討論時，也能從生活經驗詮釋出自我的觀點；G2 能對《獾的禮物》描繪的死亡心理層面感同身受，但在生物性、形而上的層面卻未能深入思考，或許書中的對這兩個層面採用的比喻手法，是需

沈澱後才能理解的；由於《爺爺有沒有穿西裝》所觸及到的死亡層面豐富而多元，飽含迷思、文化觀點、本質的探尋，提供我與兒童討論的向度就較為廣泛，但是本書主角年齡層次低，剛開始時兒童認為有些幼稚，但在逐步進入故事世界後,文本所營造廣泛空間倒是引發了許多的討論。

少年小說部分，G1 在詮釋《永遠的狄家》時，對書中的概念、隱含的主題意念掌握得相當精準，進入故事情節的討論之際，也不忘抒發現實生活中類似的經驗或思索；《收藏天空的記憶》是部易讀、感人的溫馨小品，情節單純卻飽含細膩的情緒，G3 回溯故事時明顯地能隨之起落，感染悲傷的氣氛，但是要進一步提出自我觀點時，可能受限於 G3 本身的生活經驗而較難引發深度的思索;《夏之庭》陳述的層面是三本書中最多元的，但是三個主角是以「偷窺」的方式開始這趟啟蒙之旅，因此對 B1 而言似乎不太能引起深刻的共鳴，討論過程中我也發現，處理文本相當多元的死亡層面需要更有系統的引導，兒童才能掌握情節脈動，邁入創塑意義的階段。

整體而言，圖畫故事書兼顧兒童性，又不落於完全依照兒童邏輯和價值觀的矮化，以同理心去意識兒童的接受度、感覺等心理反應，以一種「淺語的藝術」鋪陳文字，而有了相當的文學性（幸佳慧，民 87；黃淑娟，民 89）。但從兒童的閱讀反應來看，相較於圖畫故事書分歧的接受度，少年小說較易引發邁入青春期的高年級資優兒童認同、投射的閱讀心理，因此少年小說成為研究採用的文類。

（五） 構訪談情境的相互努力

進行《爺爺有沒有穿西裝》的討論時發覺，臨時加入的幾個兒童，沒有先完整地看過書，於是花一段時間的回顧之後才晉升到故事內容的詮釋，讓整個訪談少了「討論」的成分，卻大量充斥回溯故事內容的理解，不但兒童顯得不耐煩，也沒有達到訪談的目標。然而有些資優兒童的閱讀經驗豐富，記憶和理解力強，在討論的過程中，不但能自在的來回穿梭文本與生活經驗間，而且進一步援引其他相關的文本作延伸式的思考，訪談的節奏及深廣度就這樣拓展開來。因此，兒童本身的準備度影響了其對文本詮釋的深度，以及我們能否談出些什麼。

從蔡子瑜（民 89）分析幼兒在老師的引領下討論有關分享主題的圖畫故事書時的流程，我們可以清楚的看到不同討論層次所帶來的詮釋深淺（見圖 3-2-1）。我想「延伸討論」的應用層次，才是資優兒童真正主動地去分析、探索文本隱含的深層意識，從而展露其死亡觀。而故事討論帶領者需建立一個對話主題，並且嘗試引發兒童說出高層次的談話，另外，也必須提出一些在兒童經驗範圍之內的主題，才能繼續建立相互的對話情境（蔡子瑜，民 89）。

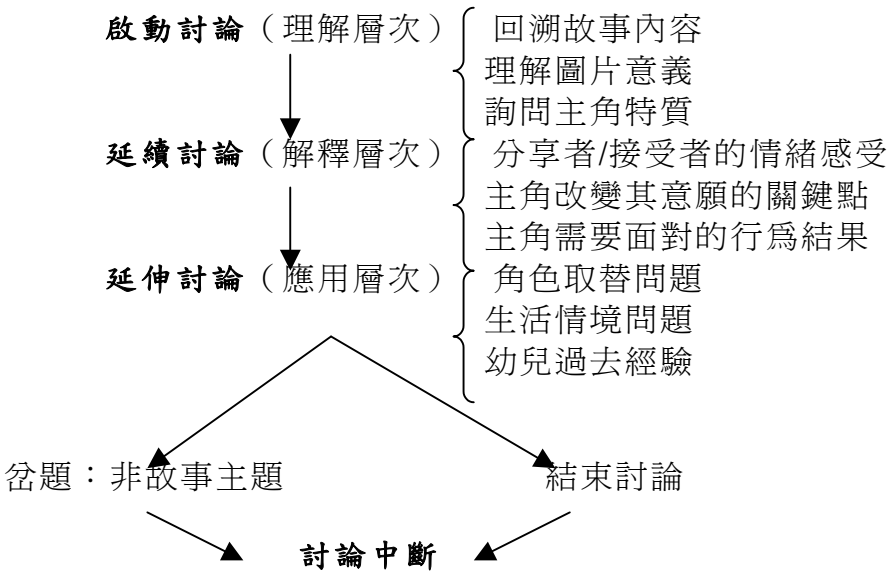


圖 3-2-1　故事討論的歷程（引自蔡子瑜，民 89，pp.112）

總之，訪談者/帶領討論者，以及受訪者---資優兒童，都應該有相當的準備度以及引動豐富敘說的特質，才能共同建構一個激盪出許多思維的訪談情境。源於這些經驗的啟發，我對研究作了以下的調整：

1. 關於資優兒童---閱讀隨筆

資優兒童的閱讀經驗可能相較於同年齡兒童較為豐富，但是閱讀的「量」不代表「質」的完備，個別差異的因素，仍舊左右了兒童能否結合相關經驗對文本進行深度的詮釋。然而，我的研究是希望透過兒童對文本的詮釋來瞭解其內在的生死觀，閱讀與詮釋技巧和死亡觀的呈現，在此有了相互依存的共生關係。

當我思忖如何讓兒童在討論前有一些準備度，想起了

訪談時看到一位小男孩認真的拿出事前寫好的閱讀心得作為自己的準備，那麼我何不採用「**閱讀隨筆**」的方式，請兒童直接在書本上摘記閱讀想法呢？那裡面可以是三言兩語的體會偶得，可以是靈光一現的隨性塗鴉，可以是逆向思考的提問質疑，若他們願意，完整的心得闡述將會是討論時另一項豐富的資源，我也能從這樣的筆記收集到更完整的閱讀脈絡。對某些資優兒童而言，書寫可能是是較喜好的方式，加上團體討論時的回應，不也提供了另一種層次的對話，拓展兒童更豐富而多元的言談空間。

2. 關於閱讀討論的帶領者

討論是有生命的，討論帶領者的提問與資優兒童的敘說，是相互交織而且循環的歷程，要達到這樣的互動型態，需要奠基於對資優兒童有廣度（broad parameter）的瞭解，和基本關係的建立，有助於在訪談過程中隨時以這些背景資料作為話題的引發，以誠心悅納作為信賴感的開始，而不再只是抽離生活情境，順著故事情節的一問一答。於是經由口試委員呂老師的建議，加上我自己實地的觀察、協商，邀請進行資優班高年級兒童有關文學課程的小娟老師，擔任閱讀討論的帶領人，我則扮演協助與觀察的角色。

3. 關於閱讀討論問題

閱讀討論問題方面，我捨去過於繁瑣的細節「追問」，將文本配搭研究的主題焦點，作為討論的核心。另外，一

位大學摯友也提供她帶領資優班讀書會的經驗，建議我在討論提問時應先提供更完整的段落情境，再切入所要問的問題，等於讓孩子有時間回溯、分析文本，體會作者創作的意圖，或贊同或背離，最後才能理出自己的思緒。在討論的技巧方面，應從他們閱讀時感興趣的議題出發，或者角色替代的方式，把「說故事」的權利交給資優兒童，讓他們有興趣「說」文本、「說」經驗、「說」一個富含自我觀點的敘事。

第三節、研究參與者及研究焦點

一、確定研究場域

尋找正式研究的現場是與試探性研究同時並進的，我透過自己的人際網絡詢問東東國小（化名）資優班高年級老師的意願。行前，我回想起初次接洽資優班時老師給我的回應，因此，在簡單說明研究的方式並附上研究簡介後，我對兩位資優班教師分享了上述的經歷，並談談生死議題本身的敏感性可能引發的擔心與疑慮。小游老師開朗的表示：「我是覺得應該讓他們（資優兒童）廣泛的接觸各種東西，而且要看你怎麼帶吧！」【即時〈游〉-900913】徵得小游老師的同意，我也參與六年級資優班於 90 年 9 月 22 日舉辦的家長座談會。說明我的研究時，發下研究簡介與家長同意函（見附錄四），席間有家長提供自己帶領護理學院學生參觀

靈骨塔的經驗，或對我的研究設計提供建議。

小娟老師聽了我的研究構想後則說：「好呀！沒問題，其實他們現在也在上研究方法的東西，也許他們也可以從這邊學到其它研究的方式。」【即時〈娟〉-901005】（由於小娟老師在 9、10 月份帶領資優班小朋友進行統計圖表的設計，她認為那比較偏向量化的研究方式，因此，小娟老師認為我的研究可能讓兒童體會另一種瞭解生活世界的方式）。同時，我也在小游老師的帶領下，向校長請示我的研究，校長欣然允諾。

資優班老師開放的態度，兒童家長想法的分享，以及校長欣然允諾，除了讓研究初期游疑不定的心緒踏實不少，也讓這個重視心靈互動的研究獲得最直接的回饋。研究尋求的是訊息豐富的場域，更重要的是場域裡人與人之間綿密的心緒交流！

二、 資優班老師的協助

東東國小的資優班採分散式型態，招收三到六年級一般智能優異資優生，共有四位老師負責每一個年級的教學。除了系統性的充實活動，符合資優生加深、加廣的課程設計外，家長熱心的支援、校外參觀，以及專題講座的安排，學習盛宴帶來的豐盈，綻放在兒童富足的微笑中！小游老師和小娟老師也嘗試交換教學，利用每週四下午團體課的時間，小游老師負責五、六年級「創造思考」課程，小娟老師則幫六年級上文學方面的活動，偶爾我可以聽見他們分享對彼此學生的觀察。兩位高年級的資優班老師，

都參與了我的研究。在現場中，我的收穫不單是研究議題的探究，沈浸在一個滿載熱忱的學習國度，我的感受漸次貼近場域。

1. 小游老師是六年級資優班的導師，清楚的思路、有條有理的處事方法，兒童在他的帶領下，正如火如荼地進行獨立研究，將四年來資優班的學習整合為實際的成果分享。有關六年級資優兒童的特質瞭解、學習狀況分享，以及研究時間、場地的協調，小游老師都熱心的說明、安排。

2. 小娟老師是我研究當中閱讀討論會的帶領人，因為她的加入，使得研究的步調顯得生氣勃勃。「資優自在」的教學理念，不但讓我時時「驚豔」於她富含童思童趣的教學活動，當她和我分享五年級資優兒童的種種時，也逐步引領我體驗她所寫的：「班上的孩子其實都仍保有很純真的心靈，也希望你能在其中悠游的自在快樂。」【EMAIL〈娟〉-901127】因為研究所「資優教育實務」這門課的關係，我也參與五年級兩個班的小組課，觀察到小娟老師和兒童互動的情形。一封回應她的 E-Mail 上我寫著：「我看到的是一位老師，以她的知性感性，細細密密織就起一件件爲孩子量身定作的衣裳，孩子或疑惑、或討論、或沈思，但都在老師穿針引線下悠遊在閱讀的豐饒之海。」【EMAIL〈仁〉-901115】

顯然小娟老師在我探看兒童生死感知時扮演著極為關鍵的角色：**閱讀分享者**，和小娟老師在討論會之前的協商和閱讀心得分享，常讓我意猶未盡：「小娟老師閱讀這本書就像

是一趟『發現之旅』，鮮明生動的角色，高低起伏的情節，以及貫串主題核心的對話，都在她細密豐富的思維中一段段串起，一句句指向人與書之間的深度對話。」這就像是「一種閱讀後暢所欲言的『溫度』，是一種引發探看世界的『溫度』，是一種讓我重拾研究熱情的『溫度』！」【札記-910225】**兒童心靈世界的觀察員**，「我發現〈紫色烈焰〉他常在講記憶的事情，你有沒有發現？~ 我覺得他好像很重視所謂創造記憶的這部分。」【訪〈娟〉-910318】這樣的分享深刻地影響我詮釋資料、解讀兒童心靈的角度：「『死亡』與『記憶』共相交織的那團線，是那麼讓兒童感到『迷醉』又『清醒』。『迷醉』的是一種往日情懷的思念，『清醒』的是死亡的極限，可能造就歷史回憶的真切與可貴。」【札記-910318】

那麼小娟老師如何看待生死呢？她曾經不只一次問我：「偉仁，你覺得爲什麼要和兒童談死亡？」「我們會不會是提早和他/她們談這個話題？」相較於隱身於精緻理論背後的自己，熱愛天文、喜歡看星星的她倒是從容篤定多了：「因爲在我接觸天文後，我是覺得生命要形成真不容易。」【訪〈娟〉-910226】有了這一份得來不易的珍惜感，小娟老師細細地留存著有形與無形的痕跡，漸次鎔鑄生命歷練，豐富了一則則時空交織的記憶。因著這樣的「累積感」，對於兒童的文本詮釋，小娟老師會認為：「就是有很多東西可能需要年紀的養成，在他們這年紀真的是很少去觸及到這些東西。」【訪〈娟〉-910404】這加深了我與兒童在這個議題互動上的責任心，以及適度的等待兒童漸次開啟訴說的到來！

三、 資優兒童的參與

廣義來說，東東國小五、六年級共 31 位兒童都參與了我的研究（五年級 16 位，六年級 15 位），「東北角海岸景觀之旅」（901109）、「生死相關經驗作業單」的活動，讓彼此有了初步的認識，雖然在研究後期把焦點放在八名六年級資優兒童身上，可是那些「陳老師」、「偉仁哥哥」、「偉仁老師」的不期而遇，都會讓我停下腳步和兒童打聲招呼，聊一聊，聽聽不同的聲音。短暫的互動，也足以剪成回憶，錯落在文字間帶來觸動。

精確地說，從研究參與者---資優兒童的心理特質來看，某類思考傾向的資優兒童擁有對世間事物敏感的心，相較於一般兒童，可能對抽象性的問題感到興趣且提出質問，那麼，對於「死亡」這個人類終極關懷且帶著文化禁忌性的議題，這類思考傾向的資優兒童又有何種思辯呢？當我這麼思索的同時，也就決定了我企圖組成的探究團體是經過「立意取樣」而來，而我的研究並不希望推論到廣大的資優群體，真確的關切焦點在彼此共同經營出的探究氛圍中，勾勒出的資優兒童死亡世界。最後參與四本少年小說討論的八名資優兒童，可說是下列數點的「交集」：

（一）在「**生死相關經驗作業單**」的填答，以及填答後的想法分享中，對死亡相關的議題、經驗，有著較為深刻描述及感受的兒童，例如面對寵物從出生到死亡的歷程，在心中存有許多想法、體會者。

（二）喜好閱讀，不但閱讀的經驗豐富，而且沈浸於

閱讀的世界當中。

（三）互動性高，在團體的討論中，對自我的感受能侃侃而談。

初步分析整體高年級資優兒童上述特質後，我將結果和資優班教師、指導教授討論。基於互動時的熟悉度，決定以六年級兒童為對象，選出參與研究的八名兒童。商請小游老師安排時間，請來八名資優兒童，一方面對作業單進行後續訪談，同時也說明研究構想，傾聽他/她們的疑問和想法，瞭解其參與研究的動機和意願，誠心的邀請他/她們加入這個探究團體。說明閱讀討論會進行方式時（910220），我也蒐集到 15 位六年級資優兒童為自己取的「新名字」（見表 3-3-1），兒童鮮明的自我躍然紙上！隱身在虛構背後的真實心理，是閱讀過後的想望，是親子互動的痕跡，是自我期許的表達，這些「延伸式的自我」是兒童建構日常生活的自我瞭解之中的一種重要類型---這種延伸式自我，就是以過去和未來的故事或形象建立起來的（黃孟嬌譯，民 87）。說故事的主角於焉登場，「新名字」是故事當中的故事，等待少年小說中的想像空間，讓字句飛舞成多面自我的敘說！

四、 凝聚研究焦點

關於深究的焦點議題不是在研究之前便確立的，我希望藉由和兒童更多的對話，結合自己的文獻閱讀、時事趨勢觀察，思考在生死學廣袤的領域裡什麼才是貼近這一群

資優兒童特質的議題。五年級資優兒童對「基因複製」熱烈的反應,〈費資本〉等四個男孩關於「長生不老」的思辯,讓我確立了一個面象的焦點---**不死可能性**,用以瞭解兒童對生命延續狀態的觀感,從社會學的角度而言,「延長壽命」確實是現今社會中受到關注的死亡觀(林綺雲,民 89,p.9)。延伸上述議題,那麼兒童對於既有的死亡概念---死亡普遍性,是否因著多元面象的組合與協商,有了流動的面貌呢?**死亡必然性**---另一個相對的焦點凝聚而出。

表 3-3-1 在陳老師的研究中,我想用的新名字

新名字	取名的原因	備　註
〈費資本・但提勒斯〉	・因為這個名字好聽,而且夠混沌(?!|||) ・費資本:善良之神帕拉丁的代名之一。 費斯坦・但提勒斯:世上最強大、最邪惡的法師(取自《龍槍》系列)	以下簡稱〈費資本〉
〈長鬍子〉	・我想要有像耶律楚材一樣聰明的智慧 ・蒙古人的一位軍師叫耶律楚材,其綽號叫做「長鬍子」。他使蒙古人在經濟上變得很富有,因為他的稅收制度十分有效。	
〈平靜國王〉	・因為希望自己的字寫漂亮一點	
〈紫色烈焰〉	・「烈焰」就是很活潑,就像火一樣然後會亂跳;「紫色」呢,因為我很喜歡紫色,對呀! ・我覺得紫色很好看。	缺席(910305 補)
〈火蝶刺魚〉	・溫柔帶點兇,兇的時候很傷人 ・「刺魚」是聊天室的名字	
〈不定時炸彈〉	・我爸每次都這樣罵我	
〈塔克西絲〉	・因為這個名字好聽,而且夠邪惡(???!!!) ・人物解說:塔克西絲是龍槍全系列中的黑暗之后,是邪惡的神祇	
〈西門町怪婆婆〉	・個性滿奇怪的(同學說的)	

＊註:我僅呈現八名參與閱讀討論會的資優兒童的「新名字」及取名原因,另外七位分別是〈瑪格莉特〉、〈灰小孩〉、〈神秘老人〉、〈白雲〉、〈未爆彈〉、〈火爆妖女〉、〈羊咩咩〉

第四節、 研究者的角色

研究不只是對於『外在』現象的瞭解，它反映了我們先前的理解；亦即不是在白紙上加了一些圖案而已，它讓我們自己反省我們原來是這麼看世界。 ~ 畢恆達（民 85），pp.44

思索，「我」，以什麼樣的角色在研究中的現身時，心中有幾項思慮：一是質性研究的理念；二是對這個敏感性議題的考量與經驗，接著便是我在研究情境中的定位。

一、主動有感的敘說編織者

我帶著鮮明的目的進入現場，希望瞭解的是資優兒童的死亡觀，但整個探究的過程裡，我不應是個蒐集資料的過客，兒童也不會是資料提供的輸出者。彼此交流的過程裡，我們都是探究死亡議題有個性的參與者。就像〈費資本〉描述外婆過世，源自於我的邀請，最後他的分享與同理的回饋，卻讓我們的感受都得到妥適的收放，「對我而言有些洗滌的作用，我終於有機會、敢在兒童面前分享我的死亡經驗。短短時間的對話，我們好像共同面對了一波又一波的『有口難言』，斷續的話語，若有所思的沈默，是那麼真實。」【札記-910301】透過我的書寫與整理，加上情境中的敏覺與感知，這些敘說被編織成「資優兒童的死亡故事」，我的反省與現場多元的聲音，同時監控著故事編織歷程中不可避免的主觀性。

二、生死議題的學習者

研究是探看他者心靈的旅程，同時上路的是研究者自我的追尋與理解，啓蒙就這麼召喚而出。

我們總認為，在兒童的世界裡可能不直接討論死亡，或許因為它是一個社會文化的禁忌，或許因為在生命如日中天、多采多姿之際，是不太有時間或機會去停下腳步，想著呼吸終止的那一刻。而試探性研究讓我發現，六名高年級的資優生除了敏覺於「死亡」禁忌性的文化氛圍，產生不等程度的恐懼，有些資優生（如 G1）確實會思考自身存在的意義與生死相關議題：

G1：就像以前可能有想過說，就會覺得奇怪那我爲什麼活在這邊幹嘛（笑一笑）！

我：喔！你曾經想過這樣的問題？大概是幾年級呢？

G1：大概在五年級的時候。（停頓一下）然後就莫名其妙的被媽媽生出來，就覺得我被生下來到底要幹嘛，有很奇怪的感覺。...後來我就想到說，我自己的結論就是，既然都出來了，就把自己交一些很好的朋友，學一些知識，然後當一個想要當一個自己想要當的人就去當。然後也有想到說，因爲很多人不是說死掉就會有靈魂嗎？

~ ~ ~

我：還有沒有讓你想到什麼？

G1：就是有時候也會好奇，就是死掉到底會有什麼樣的感覺，是就這樣消失在這個世界上，然後瞬間就沒了，就可能沒了，可能也不會有太特別的感覺吧！就是死亡就是...，像以前跟媽媽聊天的時候，不知道爲什麼就聊到說怎麼樣死會比較好，後來結論是墜機會比較好，因爲你想想看，如果是生病的話要痛苦很久，墜機就痛一下就沒了，所以可能會比好。再不然就是爆炸之類的，然後火災也不好，那個火還要被燒那麼久，然後如果是水災的話人

也會掙扎很久，最後就覺得一瞬間就這樣碰...
我：人死亡還有一個原因是慢慢老化，那你們也不喜歡這樣子？
G1：因爲老化的過程的話會慢慢手不能動，就像中風那樣，就是也不能自由活動躺在床上等死，就會怪怪的。
【《永遠的狄家》-900921】

G1 多向度的思考在上述的對話中展露無疑，呈現的是她對生死議題的迷惑與不解，源於「問」的啟發，是資優生好奇心與成人（媽媽）態度的交互影響，而在高度焦慮的情緒基調中，左右價值觀的選擇。因此，這次研究並非設計一堆相關的教學活動，進行立即的問題解決，而是一個與資優生**對話的工作坊**，進行一場又一場不同生命經驗的對話，澄清自我、接受不同文本與觀點，共同分享對死亡的感知。當然，這樣的學習自非一廂情願，探究的腳步是往前也需適度的後退：〈塔克西絲〉說：「感覺很奇怪，爲什麼要談這些，老師，討論『死亡』對生活好像沒有什麼意義，而且如果一直想一直想，會讓人分心，不能好好做事情。」【訪〈不、西、塔、火〉-901229】我自然不應該淺薄地對這樣的反應作價值判斷，語言表出之際，我應該思索可用什麼方式作最適度的傾聽與理解。回到我對死亡的感知是可能的出口，論文進行中小姨丈的過世應該是我感觸最深的經驗，無語的抽空「悶」成巨大的荒蕪，籠罩在當時每個人失落的眼神，「我們不說，卻在目光流轉間交會了一個思念」，我開始透過閱讀、修課（下學期我修習吳庶深老師開設的「死亡教育專題研究」）咀嚼死亡況味，悄然湧上心頭的多了幾分省思與偶然洞悉。

三、兒童言談世界的傾聽者

我的傾聽含括著整個研究場域中的訊息。研究所「資優教育實務」這門課，讓初到現場的自己，找到擺放尷尬與不知所措的位置，在資優班來來去去的步調裡，有了「名正言順」的出現「理由」！小游老師引導我帶領〈長鬍子〉、〈西門町怪婆婆〉和〈火爆妖女〉進行他們的獨立研究，於是我獲得現場中第一個身份：「陳老師」；如前所述我在小娟老師班上和她共同輔導兩名學生---〈翰翰〉、〈小翔〉，他們稱我「偉仁哥哥」；而研究初期總帶著飲料感謝兒童的協助的行動，使得〈小九〉看到我不忘提醒同在現場的兒童：「偉仁老師等一下會請你們喝飲料」因著這些身份，我可以聽見兒童不同的聲音，在敘說當中掌握研究場域的脈動，例如社會課中相關議題的討論、六年級即將舉辦的畢業旅行、兒童在原班課堂中的悄悄話...等等。

關於研究主題---死亡---的傾聽，則包括：兒童閱讀的文學作品是創作者的敘說，兒童詮釋的文本意義則是其與社會互動的敘說，「聽」他人的故事，「說」自己的故事，多義豐饒的言談世界，正是組織這個研究的素材！Engel 的一段話對這個研究中的「故事」作了一個最貼切的註腳：「我們所說的故事，和我們所聽的故事，會決定我們是什麼樣的人。這些故事把我們的經驗實體化，帶領我們超越生活中的限制---到過去、未來，或者想像的世界。」（黃孟嬌譯，民 87，pp.11）只是這樣的傾聽，多了份「等待」的發現與不安：

我，等待，
反覆思索兒童對死亡感知後凝聚焦點的契機；
我，等待，等待顯得內向的自己跨出步伐，
和研究中的人與事進行可能的協商；
我，等待，翻開筆記本，在潔牙歌播放後響起的午休鐘聲，
靦腆的兒童推開資優班的門，
持續一個中午的對話；
研究成爲等待中的航行，我是《聽，那鯨魚在唱歌》裡，蹲在岩上靜觀的人，感受時而洶湧，時而浪靜的海濤，
只是等待。

【日誌-910409】

說是等待，其實是在自我賦予的研究責任心裡急地亂竄，卻在與研究現場搭上線的滿足裡，會心一笑地，重溫兒童敘說的躍動與趣味。

第五節、 資料蒐集歷程與整理

為了「讓兒童的聲音被聽見」，我採用少年小說的閱讀為主體，輔以相關背景資料的收集。Jones 與 Tannock(2000) 也提到，除了標準化的問卷、結構式的訪談，對於「死亡」這樣敏感性的話題，我們應該嘗試用更多元、變通的方式深入兒童內心的感知。實際進行時我以「生死相關經驗作業單」的填寫，廣泛性地理解高年級資優兒童的生死感知；選定八名六年級資優兒童後，以「彩繪生與死」、「閱讀討論會」的活動，讓彼此間有更深刻的互動。踩踏緩緩前行的步調採集現場的聲音，落於紙筆的整理過程像是離散再聚合，聚合再離散的漣漪，泛起波光瀲灩的死亡故事。

一、資料蒐集的歷程

（一）相關背景資料蒐集

1. 生死相關經驗作業單

我改編林烝增（民 86）的訪談問題、陳秋娟（民 87）的問卷，並結合文獻的內容完成六題開放式問題。也邀請他校四位高年級資優兒童（兩位五年級、兩位六年級）試著填寫初步編擬的問題，提供我填寫後對作業單的意見。並請指導教授、國小資優班教師針對內容向度、措辭用句提供意見，最後完成正式的「生死相關經驗作業單」（見附錄三）。內容包含宗教信仰、對災難事件的想法和感覺、對死亡的好奇或疑問，以及生活經驗中印象深刻的死亡、生命經驗，最後是請兒童描述所閱讀過的書籍中，印象深刻的有關死亡的情節或段落。

在獲得兩位老師的允諾下，請東東國小五六年級 31 位兒童利用資優班小組課的時間（901119~901130），以班級為單位填寫。我先以一則故事或相關的時事引起兒童的動機，再說明作業單的內容；書寫 30~40 分鐘之後，由我帶領 10~15 分鐘的討論與分享。等確認參與閱讀討論會的八名六年級資優兒童後，四名男孩和四名女孩接受作業單的後續訪談（901229、901221），正式邀請他/她們加入這個以「死亡為議題」的探究之旅！

2. 彩繪生與死

現象學繪圖法是 Marton 所發展，後來由 Wenestam 運用於兒童畫圖中，瞭解兒童在死亡方面質的不同。Pichard

與 Epting（1992）認為這種方式是允許研究者對兒童想像的死亡世界作一種質的分析。透過兒童的畫，從他們主觀的角度來理解，接近兒童真實的想法，還原回其作畫的真實經驗。作畫情形也是觀察重點，我注意其自發性的語言，以及作畫過程中和同儕的討論，並適時加入他/她們的對話。畫完後進行 20~30 分鐘的團體討論，分享自己的想法、感覺，這些資料都作為分析兒童畫作時的依據。

上學期期末考考完，是進行「彩繪生與死」活動的好時機。第一次（910116）是四個男孩加上〈不定時炸彈〉參與，第二次（910117）是四個女孩。我先說明繪畫的主題，請兒童思考「當你聽到死或死亡的時候，你會想到什麼？」腦力激盪後再開始作畫，每次大約 60 分鐘，作畫告一段落，我會邀請兒童一一說明自己的創作，因為進行錄影，兒童對 V8 都躍躍欲試。在下學期也補充後續訪談。

（二）閱讀討論會

1. 兒童文學作品選擇暨閱讀討論問題設計

（1）兒童文學作品的選擇

研究中所採用的兒童文學作品，其故事題材是以「死亡」或「生死」為主要鋪陳的內容，在文類上是「少年小說」。選擇的過程可分為三個階段，**第一階段**為「蒐集死亡議題兒童文學作品」，用以瞭解所蒐集到的兒童文學中對死亡議題的探討；**第二階段**為「兒童文學作品內容分析」，練習將蒐集到的作品進行死亡成份分析；**第三階段**為「正式研究採

用的作品」，綜合試探性研究心得，且在研究焦點逐漸清晰之際，決定正式研究時採用的作品（詳見附錄一、兒童文學作品的選擇）。這四本小說是：《永遠的狄家》、《陶威爾教授的頭顱》討論的焦點是「不死可能性」，而「死亡必然性」是透過《渴望》與《奶奶與我》進行討論。

選擇小說的歷程讓我反省到，研究為了遷就主題，雖將「死亡」的意象大量呈現在兒童的閱讀世界裡，產生最多的聯想、最深刻的表露，但我不應忽略其對兒童可能產生的心理負擔，以循序的方式漸進到核心，讓兒童坦承害怕恐懼之餘，因文本逐步貼近他們的心而願意傾吐心聲，這成為我安排讀物順序的重要考量。

（2）閱讀討論問題設計

四本少年小說皆在團體討論最少一週前發給學生，不但有充裕的時間閱讀，而且也讓兒童有時間沈澱閱讀後的感受，提高討論的準備度。每次的討論是配合研究焦點，對故事中的「人物」（對角色、對話的看法）、「情節」（重要或特別事件）、「主題」（這個故事的意涵）等進行詮釋。我依據這三個向度事先編擬好討論大綱見附錄二)，但這只是參考的架構，討論會前我和小娟老師將再協商調整。Jones 與 Tannock（2000）認為團體討論，一方面讓孩子從他人經驗坦露中，引發出更為廣泛的思緒反應，再則，團體和諧的氣氛裡，孩子獲得較多的支持、較少的威脅性，更適合討論敏感性的議題。會後我依兒童互動狀況，輔以後續訪談，延展思考的可能性。

2. 閱讀討論會的進行

渡過一個「漫長」的寒假，閱讀討論會終於在下學期的二月到四月正式進行。我和小娟老師、小游老師先確認討論會的時間，最後抵定《永遠的狄家》分兩次中午時間討論，其他三本書則利用資優班每週四下午兩節團體課的時間完成。這個時段恰好是兩位老師交換課程，六年級 15 位兒童都上小娟老師的文學課，於是我提議分成兩組，一組是八名參與研究的兒童由小娟老師帶領，閱讀四本少年小說，討論概況如表 3-5-1；另一組七名兒童，我邀請到師大特教系大學部的學弟妹帶領，閱讀了《永遠的狄家》、觀賞並討論電影「綠色奇蹟」。這樣的調整，我也向 15 名六年級資優兒童說明，並謝謝他/她們的配合。

團體討論過後，我依兒童的互動狀況，分成四組進行後續訪談（〈費資本〉和〈長鬍子〉,〈紫色烈焰〉和〈平靜國王〉,〈不定時炸彈〉一人,〈西門町怪婆婆〉、〈塔克西絲〉和〈火蝶刺魚〉三人一組），這個部分是希望透過兒童、故事文本互動交流的過程建構意義的網絡，使得「我們的先前理解在敘說與問答的過程中能得到溝通和反省，以共同創建一個彼此都能夠理解的資料」（畢恆達，民 85）。

表 3-5-1 閱讀討論會進行概況

焦點議題	討論書籍	時間與地點	討論進行概況
不死可能性	《永遠的狄家》	910226 12:40~13:20 資優班教室（前）	・每人皆利用寒假把書看完 ・請兒童說一說印象深刻的情節或人物 ・討論每個人所提出印象深刻的部分
		910305 12:40~13:15 資優班教室（後）	・〈西門町怪婆婆〉缺席 ・說明團體討論小守則 ・參照我事先整理好上次的討論結果，深入剖析焦點議題
	生命最後的巡禮（延伸活動）	910314 13:40~14:10 資優班教室（後）	・由〈長鬍子〉的一句話而來 ・說明作業單內容後兒童各自書寫
	《陶威爾教授的頭顱》	910321 14:10~15:50 資優班教室（前）	・〈紫色烈焰〉和〈長鬍子〉沒把書看完 ・回顧整個故事情節後，發下**「問題單」**請兒童先構思討論的問題，而後進行討論
死亡必然性	《渴望》	910328 14:20~15:50 資優班教室（前）	・**第一節課：** 1. 〈費資本〉〈塔克西絲〉〈不定時炸彈〉回原班練習大隊接力 2. 小娟老師請〈西門町怪婆婆〉把故事看完，其他人在一旁「溫故知新」，她則個別訪談〈紫色烈焰〉 3. 25 分鐘後集合在場的 5 位兒童進行討論 ・**第二節課：** 1. 八名兒童都到齊，每個人都看完故事 2. 順著故事情節，參照我和小娟老師事先設定的問題進行討論 3. 討論告一段落，利用 20 分鐘請兒童填寫**「整理思緒，記錄討論」**作業單沈澱思緒
	《奶奶與我》	910404 14:20~15:50 資優班教室（前）	・每個兒童都將書看完了 ・順著故事情節，參照我和小娟老師事先設定的問題進行討論 ・討論告一段落，第二節課利用 20 分鐘請兒童填寫**「整理思緒，記錄討論」**作業單沈澱思緒

二、資料整理

整個研究的歷程，環繞著八位資優兒童在閱讀討論中展露出的死亡感知，下表說明八名六年級資優兒童參與研究的詳細狀況，而後再呈現如何將蒐集來的資料進行整理，詳細資料蒐集時間與進程可參閱附錄五。

表 3-5-2 八名資優兒童參與研究概況

資優兒童		〈費〉	〈長〉	〈紫〉	〈平〉	〈不〉	〈西〉	〈塔〉	〈火〉	總計
相關背景資料	【生死】	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
	【彩繪】	✓	✓	✓	✓	✓（2）	✓	✓	✓	9
	其它					小詩				1
閱讀討論會	《狄》1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	全到
	《狄》2	✓	✓	✓	✓	✓	（缺席）	✓	✓	缺一
	【隨筆】	✓	（遺失）	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
	《陶》	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	全到
	【隨筆】					✓			✓	2
	【問題】		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
	《渴》	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	全到
	【思緒】	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
	《奶》	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	全到
	【思緒】	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
	其它	頭顱								1
【巡禮】		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
後續訪談	個別	1	1	0	0	4	0	0	0	6
	焦點	4		4		1	3			12
總計	文件（份）	**7**	**6**	**7**	**7**	**10**	**7**	**7**	**7**	**58**
	團討（次）	**5**	**5**	**5**	**5**	**5**	**4**	**5**	**5**	**5**
	訪談 個（次）	**1**	**1**	**0**	**0**	**4**	**0**	**0**	**0**	**6**
	訪談 焦（次）	**4**	**4**	**4**	**4**	**1**	**3**	**3**	**3**	**12**

（一）資料文件代碼

為了將資料進行有效的處理和分類，我將研究中的文件標上代碼，如表 3-5-3 所示：

表 3-5-3 資料文件代碼與意義

文件類別		文件代碼舉例	意義說明
訪談	閱讀討論	【《永遠的狄家》-910226】	91 年 2 月 26 日《永遠的狄家》團體閱讀討論
	後續訪談	【訪〈不〉-910318】	91 年 3 月 18 日訪談〈不定時炸彈〉
	即時對話	【即時〈娟〉-901005】	90 年 10 月 5 日我和小娟老師的即時對話
作業單	生死相關經驗	【生死〈不〉】	〈不定時炸彈〉書寫「生死相關經驗作業單」
	生命最後的巡禮	【巡禮〈不〉】	〈不定時炸彈〉書寫「生命最後的巡禮」
	整理思緒，記錄討論	【思緒《奶》〈不〉】	討論完《奶奶與我》後〈不定時炸彈〉書寫的「整理思緒，記錄討論」
E-Mail 通訊		【EMAIL〈娟〉-901127】	90 年 11 月 27 日小娟老師寫給我的 E-Mail
彩繪生與死		【彩繪〈不〉】	〈不定時炸彈〉創作的「彩繪生與死」
閱讀隨筆		【隨筆《狄》〈不〉】	〈不定時炸彈〉書寫在《永遠的狄家》上的閱讀隨筆
問題單		【問題《陶》〈不〉】	〈不定時炸彈〉在《陶威爾教授的頭顱》討論會上寫的問題單
觀察省思札記		【札記-910318】	91 年 3 月 18 日書寫的觀察省思札記
現場筆記		【筆記-910318】	91 年 3 月 18 日書寫的現場筆記
研究日誌		【日誌-910222】	91 年 3 月 18 日書寫的研究日誌

（二）錄音帶與錄影帶的資料

團體閱讀討論與後續訪談資料提供這個研究關鍵而重要的訊息，除了錄音外，五次的團體討論以及兩次的「彩繪生與死」活動也進行錄影。我將錄音帶謄寫成文字稿，反覆聆聽與觀看錄影帶的過程中，也會盡可能的加註對話者的語調、動作、表情，分析資料的時候發現這些訊息幫助我掌握更情境化的線索。下表中的轉譯符號，便是為了呈現上述的實況：

表 3-5-4　轉譯符號表

轉　譯　符　號　說　明　表		
符號	**意義說明**	**實例**
>	對話的方向	我>G3：會不會想添加一些東西？
（　）	說話時伴隨的表情、動作	G1：不能說完全不相信（遲疑停頓了一會兒），我覺得很奇怪，一個人死後如果靈魂真的有的話，那他應該有感覺，那就能繼續活在這個世界。…然後又有一些說法說，
_____	加重語氣	
…	語氣稍頓	
~ ~ ~	省略	小娟老師是這樣思考的:「~我覺得他這裡面有很多矛盾兩個極端的東西，都很有趣。~」
∠	插話	娟：ㄟ ㄥ還蠻有趣的。 ∠塔：可是那樣應該算少數吧！
-	拉長語氣	紫：他處於真空狀態，他不會爛掉。不會-，不會--，不會---（一聲大過一聲）。
&	同時說話	&紫：對！我也希望大家都不要死。

（三）觀察省思札記

研究場域中，我會先於筆記本摘記當下互動的重要事項，而觀察省思札記是我轉譯完訪談逐字稿後，參考前述的摘記，盡可能細緻的描寫在過程當中的我與資優兒童互動的情緒和感受。這樣的書寫讓我沈澱研究思緒，細究資優兒童當時的反應，檢視我與兒童交流的歷程，同時也將相關的聯想、需要進一步澄清之處記錄下來。札記也可提供研究報告撰寫時,融入文本中拓展書寫空間的豐富訊息。

（四）研究日誌

回顧一段時間或幾天以來與研究現場的互動，或者是蒐集與觀察到一些足以深化我對現象理解的資料時，研究日誌提供了這些靈感暫棲的空間。像是「60%的焦慮+40%

的驚喜=身處研究現場擺盪的心情」【日誌-910222】描寫的就是我回溯上學期和研究現場互動的心情。

第六節、資料的分析與詮釋

一、資料的分析

（一）相關背景資料

分析「生死相關經驗作業單」的目的為的是凝聚出資優兒童如何解讀不同面象的訊息。我將 31 份作業單編號（如 6-1：代表六年級第一位資優兒童），以題目為單位列出所有的填答。在持續比較歸納的過程中，一併參考觀察省思札記與討論內容、後續訪談，同時構思如何整合作業單上的題目，系統性地呈現資優兒童對生死議題的敏覺與感知。最後我以作業單題目整合出的三個訊息向度（社會事件、媒體文本、個體經驗）為緯，可見表 3-6-1；以資優兒童解讀訊息的三個感知向度（情感發抒、評價分析、狀態觀察）為經，並延伸出對生死的體會與想法，交織出一幅「資優兒童對生死的感知」，是理解資優兒童思維的基本架構。

表 3-6-1 「生死相關經驗作業單」的題目與向度

原始題目	訊息向度
• 近年來發生的災害（九二一地震、納莉颱風、美國九一一事件等），不但造成許多生命的傷亡，也深深震撼人心，...	社會事件的解讀
• 在你看過的書籍中，有關死亡的情節或段落讓你印象最深刻是...	媒體文本的解讀
• 想一想，對於「死亡」，你的好奇或疑問是...；那麼，你的想法是...	個體經驗的解讀
• 在你的生活經驗中，什麼事物的誕生/死亡讓你印象深刻？	
• 你家有宗教信仰嗎？	
原始題目	**體會與想法**
• 你認為，「生命」/「死亡」就是...	對生命/死亡的定義
•「生命」/「死亡」對人來說有什麼意義？	探討生命/死亡對人的意義

為了更清晰鮮活地勾勒八名資優兒童的特質與心中的死亡圖象，我進一步結合他/她們在作業單、繪畫、後續訪談的資料，完成八個死亡圖象的速寫。而對於「彩繪生與死」的 9 張(〈不定時炸彈〉畫了兩張)繪畫分析，我先以 Tamm 與 Granqvist（1992）歸納出的三個向度解讀其中蘊含的死亡概念，接著參考林烝增（民 86）分析的指標加上自己的想法，列出下列思考重點：

1. 對兒童而言，此畫傳達出何種訊息？兒童在作畫時有何感受？
2. 兒童是否將自己放入畫中？
3. 是否畫中有什麼特殊的構圖？
4. 注意代表性的事物、畫線或塗滿與被強調的地方

（二）訪談資料

謄寫好的訪談逐字稿，我會先在文件的「編碼」欄，以事件為主，進行初層次的整理，並在「摘記」欄寫下暫時性的分析，這裡的分析包括言談資料透露的訊息，與其他情境資料相關的聯想，以及後續訪談當中的焦點等等(範例見附錄六)。這樣的分析是企圖讓我的感知更貼近兒童的聲音，現場的脈動。

漸次退出研究場域後，我將初步整理的資料，再依「生死相關經驗作業單」、「彩繪生與死」、「少年小說詮釋」、「外延議題」等主題，表列出上述的「事件編碼」，凝聚出每個主題之下的小標題。例如「少年小說詮釋」以書為主軸，包括「小娟老師的閱讀」、「小娟老師帶領」、「小娟老師感受到的兒童反應」、「資優兒童閱讀反應」;「外延議題」則有「資優兒童的特質」、「討論互動與言談風格」等八個小標題。

必須再說明的是，「少年小說詮釋」除了以書為主軸整理分析外，我仍舊以「不死可能性」、「死亡必然性」兩個研究焦點，跨文本、跨情境地歸納出每個焦點下面的議題，讓兒童的詮釋與相關背景資料交織，重新浮現概念化的內涵。並選擇數個特質鮮明的資優兒童，作更細緻的個案型態描述。

二、資料的詮釋

為了勾勒出資優兒童在這個探究團體中，我們彼此建構出的死亡故事，我「必須從脈絡中詮釋行動者的行動，

也必須知覺主觀在這個建構過程中的運作。」（蔡敏玲，民85）尋找資優兒童形成探究團體，以少年小說的文字、圖像，與資優兒童共同創塑出探究的氛圍，再加上相關資料蒐集時的紀錄，整個歷程從醞釀、啟動、前進、開展，成為我詮釋的脈絡。展開詮釋，便是邀請對話的開始，當這些龐雜的資料落於紙上之際，我把它們視作一個個可讀的「故事」，因此，我開始穿梭在不同的故事間，尋找可能的串連與理解。理解是基植於資料，也同樣在想像當中豐富成可讀的故事，循環的建構就這樣展開。下圖呈現我詮釋的三個建構基點與循環：

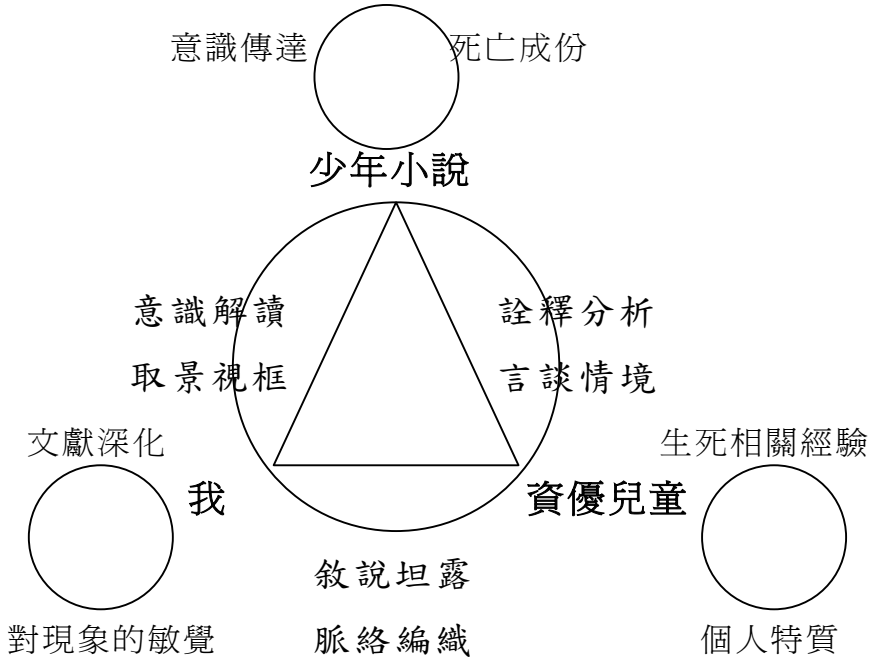


圖 3-6-1　資料的詮釋循環

第七節、研究效度的建立

世界一旦進入我們的認識之中，就必定被我們的感覺所折射，被我們的思維所整理，因而就必定不再是所謂本來世界，而成爲現象世界了。~ 周國平，民 87

看來經過我所塑義的研究，呈現的是一個「現象世界」，除了上面幾節試著清楚交代塑義的脈絡外，我更應該清楚陳述自己作為現象場域的學習者，如何透過後設思維監控整個塑義的歷程。

一、多元的探究方法

研究是希望能在情境脈絡中細緻、深度的瞭解資優兒童內在的聲音，但考量死亡議題的敏感性，我採多元的方式來探究，多資料來源的交互檢證，成為建立研究效度的方法之一。研究開始的作業單填寫、彩繪生與死，不僅使我得知兒童先備的相關經驗，建立基本的互動關係。後續的團體討論中，邀請和兒童較為熟悉的小娟老師來帶領，我從旁協助、觀察時，也試圖建立互信互賴的氣氛，使兒童體會到表達的自由度。兒童文學的運用，也是引動兒童敘說的良好媒介，其深刻綿長的寓意，及故事中充滿斷裂（gaps）、空白（blanks）與不確定性（indeterminacies），使兒童以個人經驗和感受來完成對文本的閱讀行為，成為一趟創塑意義（making meaning）的豐富之旅。

二、不同角度聲音的對話

研究現場中的相關訊息不論是冷言酸語或是熱切回應，我提醒自己時時讓不同角度的聲音坦側地在心中對辯，也許不是每個訊息都得到妥適的收放，但都可能透過我的裁剪，編織成脈絡可循的故事。像是討論會之前和小娟老師的閱讀感受分享、討論會進行方式協商，提供了一個更貼近現場的取景視框；討論會之後我們會針對文本、兒童討論狀況等交換意見，或達致暫定的理解，或延伸為下一本小說的討論議題。而我與資優兒童的後續訪談也是延伸自作業單、繪畫、討論會的問題，依循這樣的脈絡讓思維深化，表述得以延展。

三、對自我主觀性的反省

「研究者的主觀並不是在寫報告時才需要面對的問題。從現場資料的紀錄開始，研究者選擇的角度與語彙就開始滲透，在所寫成或所拍攝成的各種資料裡」(蔡敏玲，民 85)。正視我在研究中主觀有感的現身，也就闡明了對此反省之必要性。一方面我使用觀察省思札記自我對話，審視流動情境中，我掌握了什麼，我忽略了什麼。再則，質性研究中「事實的本身就是一個建構，它從解釋的情境脈絡中得到意義;它是說者與聽者協商或折衝的結果」(畢恆達，民 85) 因此，我試圖清楚而詳實的描述自己收集、分析、詮釋資料時的歷程和依據，在豐厚描述下，重視其間的脈絡，展現「多元實相」中的可能性。